CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL CAMBIO SOCIAL

El porvenir de una utopía

Primer Congreso Nacional Sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales

Hernández Diana - Pacheco Mariano

01/03/2009

Resumen

Este trabajo intenta una primera aproximación al tema de las prácticas y representaciones acerca de la educación que se dan en el marco de experiencias de bachilleratos populares impulsados por Movimientos Sociales, a partir de cuatro ejes problemáticos: 1) las concepciones, representaciones y significados de lo popular, 2) Las relaciones entre quienes intervienen en estos bachilleratos, 3) Las vinculaciones entre el bachillerato y el movimiento que lo impulsa, 4) El problema de la autonomía de estas experiencias educativas, con respecto al Estado. Se presentan aquí los primeros avances de esta investigación, poniendo énfasis sobre todo en los primeros dos ejes de análisis, y especificando algunas líneas reflexivas acerca de los puntos 3 y 4.

El porvenir de una utopía. El Bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso

Por Pacheco, Mariano[1] *y Hernández, Diana*[2]

1. Introducción

"Si dejamos de luchar porque los Bachilleratos sean populares,

es probable que dejen de serlo"

Cartilla de presentación del Bachillerato Darío Santillán de Capital – Dic. 2008.

"La educación no puede ser nunca un monólogo. La comunicación en una sola dirección no es comunicación. Desde una perspectiva del diálogo, la educación no puede ser jamás la transferencia de una verdad acabada y dogmática que "baja" desde una posición esclarecida. Educación popular no puede ser "bajar línea". No podemos negar la voz de los estudiantes como sujetos, y no podemos negar nuestra propia voz como educadores. De hacerlo estaríamos negando lo que somos, nuestra subjetividad. No reproducir el autoritarismo de la educación dominante es un desafío permanente".

Primer documento de trabajo

Del Bachillerato Roca Negra, Feb. 2008

"*... se acota enormemente el sentido de la clase al dejar de lado una dimensión fundamental: la dimensión cultural ligada al ethos, los saberes y las experiencias de las clases subalternas. Una dimensión enlazada, nada más y nada menos, a la visión del mundo propia que sustenta las acciones, que otorga cohesión al sujeto... el mundo no es sólo el mundo conocido, también es el mundo sentido, sufrido y gozado*"

Miguel Mazzeo, en **El sueño de una cosa**

El tema elegido para este trabajo se relaciona con las prácticas y representaciones en torno a la educación – como proceso político pedagógico - en el marco de un bachillerato para adultos impulsado por un Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) perteneciente a una organización social y política.

Para el análisis partiremos de cuatro ejes específicos de indagación. El primero, relacionado con la forma en que se concibe lo popular en el marco de estos bachilleratos. Tiene que ver asimismo con las representaciones y significados que se dan acerca de lo que los propios sujetos denominan como educación formal y educación popular, y las tensiones que surgen a partir de estas dos formas de entender el proceso educativo. Un segundo eje, orientado a indagar acerca de las relaciones entre los sujetos al interior de estos bachilleratos, las relaciones entre docentes y estudiantes, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se

[1] Estudiante de Letras (FFyL, UBA). E-mail: Marianopacheco9@hotmail.com.

[2] Estudiante de Ciencias Antropológicas (FFyL,UBA). Email: Diananita_@hotmail.com

ponen en juego dentro del aula, así como también los vínculos que se dan al interior del bachillerato entre aquellos docentes y estudiantes que forman parte de la organización y quienes no. En tercer lugar, las vinculaciones entre el bachillerato y el movimiento que lo impulsa. El cuarto eje que nos convoca a este estudio se vincula con las concepciones de autonomía con respecto al Estado, por ejemplo, en relación a las demandas por la "oficialización" de los títulos y la gestión de recursos en el marco de estas experiencias educativas.

La unidad de análisis elegida para este estudio es uno de los dos Bachilleratos Populares de adultos que surgen a partir de la iniciativa de distintos movimientos integrantes del Frente Popular Darío Santillán –FPDS- en febrero de 2008. Este bachillerato se sitúa en un predio recuperado denominado Roca Negra, ubicado en la localidad de Monte Chingolo, distrito de Lanús.

Nos interesa particularmente esta experiencia por las características de la organización que hoy la esta llevando adelante. El Frente Darío Santillán nace a partir del 2004/2005 producto de diferentes procesos atravesados por el MTD Aníbal Verón y otras agrupaciones. Es una organización social y política que podríamos encuadrar dentro de la denominada "nueva izquierda autónoma", y en donde confluyen diferentes movimientos y agrupaciones de trabajadores desocupados y ocupados, estudiantes y grupos culturales.

La asunción de Néstor Kirchner reconfigura las prácticas desarrolladas por estos movimientos durante el período de auge de las luchas sociales (2000-2003). Este retorno a la "normalidad" configura otro tiempo en el devenir de los movimientos territoriales. Otras prácticas y estrategias políticas comienzan a ponerse en juego en el cotidiano de estas organizaciones, que anteriormente ocupaban la escena pública.

Desde 2003 a esta parte, el número de bachilleratos impulsados por movimientos sociales se incrementó notablemente. Actualmente, cerca de una veintena de ellos funcionan bajo la tutela de diversas organizaciones.

Este trabajo intenta incursionar transversalmente en las actuales estrategias de desarrollo de los movimientos sobre los que se centra este análisis. Para su consecución partimos de la realización de entrevistas abiertas realizadas desde abril de 2008 hasta la fecha a los actores que forman parte de esta experiencia; así como también la utilización de la metodología de la observación participante. Presentamos entonces los primeros avances, esperando aportar quizás algunas líneas para pensar estas experiencias de lucha y transformación.

1. Los primeros pasos...

> "...Lo de los bachilleratos coincide en esta coyuntura en donde los movimientos han dejado de tener cierto protagonismo a nivel de políticas más de intervención en la calle, de discusiones a nivel más nacional, y han dejado a la vez de quedarse anclados en las reivindicaciones primarias con las que surgieron, que tenían que ver con la alimentación, con los subsidios de desempleo y esas cosas; y empiezan a desarrollar esto que estratégicamente siempre estuvo como un punto a desarrollar: el tema de la educación."

(Fragmento de entrevista realizada a un docente y activista del Bachillerato Roca Negra)

Como ya hemos mencionado, este trabajo está centrado en la experiencia del Bachillerato Popular Roca Negra, impulsado por el MTD de Lanús-FPDS, desde febrero de 2008 (simultáneamente, surgía el Bachillerato Darío Santillán, impulsado por el MTD del mismo nombre en la Ciudad de Buenos Aires).

Roca Negra es un predio de 3 manzanas ubicado en los límites de las localidades de Lanús y Avellaneda. Durante muchos años funcionó como depósito de chatarras y metales. Un breve recorrido por los alrededores del predio nos ubican rápidamente en las desastrosas consecuencias que la implementación de las políticas neoliberales provocaron en el país. Recordemos que Argentina y Chile fueron los referentes máximos de este proceso en la región. Proceso de carácter local y regional, pero también internacional. La "globalización", para los países periféricos no fue más que un creciente proceso de desestructuración de las funciones sociales del Estado, privatización y transnacionalización de sus sectores claves de la economía, flexibilización y precarización de la fuerza de trabajo. Como consecuencia, un sector creciente de la población se fue viendo excluida del acceso al empleo y al consumo[3].

En este sentido, la "exclusión" que provocó el neoliberalismo también se expresó en la educación. Como señala uno de los referentes del Centro de Educadores e Investigaciones Populares, CEIP: "En este plano, el punto de partida fue la negación de la educación como derecho social y la actividad educativa será planteada como un servicio en el que el conocimiento adquirió un carácter mercantil. Se la pensó como una dimensión regida por las leyes de la economía de mercado, dejando librada las posibilidades de estudiar a cada sujeto en su situación social individual. La descentralización financiera y administrativa del sistema educativo y la centralización pedagógica ejercida 'desde afuera' a través de los sistemas de evaluación se presentaron como claves del nuevo esquema" (Elisalde, s/d)

Roca Negra está ubicado sobre el camino General Belgrano, que une la Ciudad de Buenos Aires con la de La Plata. Atravesar esta ruta provincial nos mete como en un túnel del tiempo. Los cordones antaño industriales devinieron marginales. Y es precisamente en estas barriadas donde también surgirá la resistencia, entendida por estos sectores como proceso simultáneo de lucha contra las condiciones de vida impuestas y búsqueda por construir "ya desde ahora" alternativas anticapitalistas que aspiren a su vez a un *cambio social*. Allí donde en los 70 hubo fábricas tomadas, en el nuevo milenio habrá rutas cortadas.

El MTD de Lanús surgirá allí, a fines de los 90, en los barrios linderos a Roca Negra, en la zona de Monte Chingolo. Primero en el barrio La Fé, donde ocuparán un predio abandonado, en el cual durante años sólo hubo un cartel municipal de "Guardería Comunitaria", iniciando así un proceso de *recuperación* de espacios para darle vida a un nuevo proyecto organizativo. Allí construyeron una guardería del movimiento. Luego vendría la ocupación de unas tierras cercanas, utilizadas por funcionarios locales para negocios vinculados a los desarmaderos de automóviles. A esas restituciones se sumará el proceso de *recuperación* de las calles, plazas y rutas ocupadas por movilizaciones y piquetes. En esos espacios, se pondrán en marcha diversos emprendimientos productivos y comunitarios. Entre

[3] Luego, claro, se fue gestando todo un "consumo" para pobres. De "imitación", más accesible a sus escasas condiciones: gaseosas, zapatillas, cigarrillos, etc., aparecieron en sus versiones baratas y de baja calidad.

ellos un pequeño taller de producción de bloques de cemento, donde trabajó Darío Santillán, aquél joven asesinado (junto a Maximiliano Kosteki) el 26 de junio de 2002 en la denominada Masacre de Avellaneda, luego de que una feroz represión impidiera el bloqueo de los accesos a la Capital por parte de los movimientos de desocupados con mayor desarrollo en la zona sur.

Roca Negra fue recuperado a fines de 2001 por la *Asociación Madres Plaza de Mayo* liderada por Hebe de Bonafini. Fueron ellas quienes invitaron a participar de la iniciativa al MTD de Solano y al de Lanús, entonces integrantes de la *Coordinadora Aníbal Verón*.

Para principios de 2008, sólo quedan funcionando en el lugar los emprendimientos productivos y comunitarios del MTD de Lanús: el Taller de Jóvenes y Adolescentes, los talleres de Serigrafía y Herrería, la Bloquera donde trabajó Darío Santillán y donde ahora trabaja uno de sus hermanos; además de un Mercado Frutihortícola, gestionado por una Cooperativa de trabajadores.

Hacia fines de 2007 llegó una orden de desalojo del predio, que fue impedida por una movilización de los ocupantes, quienes ingresaron a la sala de remate, impidiendo el funcionamiento de la sesión y por ende, que los desalojaran del lugar. A fines del mismo año, el gobierno provincial decretó la ley de expropiación que otorgaría a los ocupantes la concesión del predio por cinco años.

El FPDS es el espacio político donde actualmente el MTD de Lanús confluye con otros movimientos territoriales, estudiantiles, culturales e incipientes agrupaciones de trabajadores asalariados de varios puntos del país. La democracia de base, la formación, la lucha, acción directa y la autogestión son los principales principios organizativos de este *movimiento social y político, multisectorial y autónomo*, según ellos mismos se definen. Surgido durante el 2004, fue impulsado mayoritariamente por organizaciones de trabajadores desocupados, que por entonces comenzaban a atravesar una profunda crisis producto de la recomposición institucional en el país, y por la creciente fragmentación y división de los movimientos.

Durante el período de auge de las luchas populares (2000-2003), este sector se identificaba con una parcialidad social (los desocupados) y esgrimían la consigna de Trabajo-Dignidad-cambio social. Durante el primer mandato de Néstor Kirchner, estos movimientos realizaron una mutación. Se transformaron más bien en núcleos territoriales articulados con otros sectores sociales. Es cuando surge el FPDS y la consigna de "Construir Poder Popular" pasa a primer plano. "Una de las categorías más escuchadas en estos últimos años, sobre todo al interior de las experiencias autónomas es la de Poder Popular", nos dice Esteban Rodríguez. "Una categoría transformada en consigna, convertida en marca de identidad... Poder Popular es una de las contraseñas que permitieron a la nueva izquierda (autónoma) diferenciarse de aquellas experiencias que insisten con las concepciones materialistas del poder...". Una "idea fuerza", remarca, "con una fuerte carga identificatoria, y en ese sentido puede agregarse que se trata de una categoría positiva" (Rodríguez y otros; 2007:101-102).

Este pasaje del movimiento sectorial hacia un frente de carácter multisectorial no se da como superación de uno en otro. Más bien como metamorfosis, como forma de combatir la fragmentación de los sectores populares, y a la vez, como resistencia ante los cambios que se

iban produciendo en el país. En este proceso, el papel jugado por lo que los propios protagonistas denominan como “formación” fue central.

Desde sus inicios, estos movimientos realizaron Talleres de Educación Popular, no sólo para formar a sus militantes, sino también para entablar diálogos, discusiones, debates con el conjunto de la base social organizada. Así, las asambleas de base, los plenarios de la militancia, los proyectos de trabajos productivos y comunitarios, las medidas de acción directa, de alguna manera, se constituían también como “espacios de formación”.

Desde el 2004 en adelante, se incrementaron en estos movimientos las actividades culturales y educativas. Los Talleres para jóvenes y adolescentes son un ejemplo de ello. Estos proyectos, en donde se organizan actividades vinculadas al arte o a determinados oficios, se estructuraron a partir de becas mensuales que el Estado otorga a los asistentes. Así, semanalmente, talleres de música, de plástica, de comunicación, de artesanía, etc., se fueron desarrollando en las barriadas pobres del Conurbano Bonaerense, generando un recambio en la composición de los movimientos.

Un poco en medio de este entramado de actividades comienza a surgir la idea de organizar “una escuela” para quienes, participando del movimiento, aún no habían terminado (o ni siquiera empezado) el colegio secundario. Ellos, sus familiares, sus vecinos. Como en casi todas las demás cosas, se cruzan las necesidades con las ganas, y el contacto con alguien que ya venía realizando la experiencia.

Seguramente no es casual que esta nueva iniciativa del MTD surja en un predio como Roca Negra. Tampoco que sus principales referencias a la hora de ver “cómo comenzar” a desarrollarlo sean bachilleratos como los de IMPA, Las Dos Palmeras, Las Tunas o Maderera Córdoba. Resulta sugestivo ver que estas iniciativas surgen principalmente en sitios que las organizaciones autónomas de los trabajadores, de las clases subalternas, han recuperado. La *recuperación* ha sido una palabra clave en el proceso de luchas populares, de recomposición de fuerzas de los últimos años. Sean fábricas recuperadas por sus trabajadores o predios recuperados por organizaciones territoriales para levantar centros sociales, culturales, de carácter comunitario. Recuperación del protagonismo popular en la lucha callejera, en la disputa cuerpo a cuerpo con la patronal y los punteros; la posibilidad de poner un freno a la ofensiva del capital, de dar “productividad” a espacios “abandonados” desde la perspectiva de una sociedad que trabaja para sus necesidades, abriendo la posibilidad de constituir un espacio común diferente, un “espacio público no-estatal”, que nace de la organización política; un espacio que perdura y se dinamiza gracias a ella (Cría Cuervos, Boletín n° 1, FFyL - UBA).

Hemos tratado hasta aquí de contextualizar una experiencia que, analizada de manera aislada, perdería la mayor parte de su sentido.

2. Lo popular como categoría incierta. La educación popular como práctica liberadora y apuesta permanente… Una mirada hacia el interior del bachillerato.

> “Grignon y Passeron (1989: 179-181)... postulan una visión activa (creativa) de la cultura de los sectores populares, según la cuál ella consiste en la capacidad de reelaboración de las culturas convencionales a partir de una matriz alternativa... Esta reelaboración no se da *ex nihilo,* ni solamente conducida por los intereses que

emergen de la posición en la estructura social. Es un proceso de elaboración conducido por un sistema de representaciones que guían las habilidades perceptivas de los sujetos que forman parte de ese sector social. Ya no se trata, entonces, de que la posición de la estructura social determina los contenidos (políticos) apropiados de la cultura, sino de un sistema estructurante con dimensiones cognitivas y sensitivas que influyen en el proceso de gestación de significaciones y prácticas."

(Míguez, Semán, 2006:20-21)

"Lo popular", para este sector de la izquierda argentina, no es sinónimo de "populismo", sino más bien todo lo contrario. "Lejos de toda idealización romántica hay que reconocer que lo popular es un campo heterogéneo y contradictorio (...) lo popular remite a un locus donde imperan múltiples paradojas, que suelen ser negadas, o padecidas como un abismo insondable" (Mazzeo, Stratta y otros; 2007: 7-8). Quizás la articulación de los conceptos de clase, territorio y comunidad, nos permiten pensar "lo popular" desde otro sitio que el habitual. Tema que intentaremos ir desarrollando a lo largo de este trabajo.

En lo popular se mezclan significaciones y habitus que estructuran y tensionan el mundo de los sujetos. Lo popular, en el caso del bachillerato, quizás adquiere la significación de lo que hay que crear y recrear, lo que hay que revolucionar; el *esfuerzo* de pensar alternativas a la llamada educación tradicional. Implica encuentro y construcción colectiva, creación nueva frente a las formas aprehendidas de entender el vínculo docente/alumno, y a la vez contradicción, lucha interna contra las propias concepciones.

Podemos comenzar a indagar, entonces, acerca de qué implica lo popular en el marco de estas experiencias. Estos bachilleratos, entre ellos el de Roca Negra, plantean desafíos de ruptura con las prácticas *bancarias* de la educación tradicional[4] que no están trazados de antemano. Lo popular es lo que se presenta como incierto y, en este sentido, los sujetos que forman parte de esta experiencia *político-pedagógica*, como la denominan, la experimentan a la manera de una "cornisa", un "estar entre", una lucha constante contra las formas aprehendidas e internalizadas de vivir el aprendizaje y la enseñanza. Esta cuestión surgió en reiteradas ocasiones durante las entrevistas realizadas. Veamos un poco más de cerca cómo estas representaciones de lo que implica una educación popular, son vividas por los docentes de este bachillerato:

"[La EP] Es intentar ***romper esa barrera de alumno/profesor***... Nosotros nos formamos todos en *escuelas formales*[5], entonces tenemos eso en nuestro registro. Estamos todo el día en esa ***cornisa***, porque tenemos

[4] Según Paulo Freire, la concepción bancaria de la educación es aquella educación tradicional que no reconoce la dignidad de los hombres, sino que más bien los cosifica como meros receptores y repetidores.

[5] La categoría de educación formal es una de las categorías sociales que los sujetos que integran el bachillerato utilizan para denominar aquel tipo de educación impartida en escuelas del ámbito público y privado. Esta categoría es utilizada por nuestros entrevistados en contraposición a lo que se denomina como educación popular, y remite a lo que daremos en llamar *educación tradicional*. Los límites entre una y otra no son fijos ni mucho menos, por lo que intentaremos complejizar la relación existente entre estos dos conceptos de educación popular y educación formal. El término de educación formal también es utilizado en diversas ocasiones por los

conciencia de que queremos hacer ***otro tipo de educación***, pero nuestra carga y nuestra formación, todo lo que aprendimos lo aprendimos bajo ***la clave de la escuela tradicional***...". "... A veces también ***en la expectativa de los estudiantes está el pedido de educación formal o de ciertas cosas***...". "...Probablemente reproducimos más esquemas de los que somos concientes que reproducimos. Y en esta cosa de *doble juego*, de que los estudiantes también quieren, necesitan [formalidad], porque los ordena, los organiza un poco más, a veces nos terminamos enganchando más en eso que en pensar como tratar de eso ***construirlo para otro lado***." **(Fragmentos de entrevista realizada a dos docentes del Bachillerato Roca Negra, las negritas son nuestras).**

La demanda de *formalidad* de la que hablan las docentes resultó un punto clave en el desarrollo analítico de este trabajo a la hora de pensar las diferencias entre la educación, que desde estos bachilleratos se propone, con respecto a lo que las entrevistadas denominan *educación tradicional*. Esta categoría resulta de vital importancia para reflexionar acerca de las tensiones que surgen al pensar un proyecto alternativo de educación, en donde la cotidianeidad de las clases es vivida, desde esa *cornisa* entre aquello a lo que "estamos acostumbrados" y "eso que queremos crear".

Desde esta perspectiva, podemos pensar lo popular como visión activa (creativa) de los sectores populares, que implica reelaboración de lo existente.

Muchos de los elementos que son característicos de la escuela tradicional (los actos, boletines, etc.), son resignificados por los integrantes de este bachillerato. Esta experiencia educativa, no puede ser pensada en términos de aquello que no hay, de falta o ausencia de elementos.

En este sentido, tantos los conceptos de educación formal como de educación popular, no pueden ser pensados como términos contrapuestos, sino como elementos que conviven en el mundo de representaciones con que los sujetos estructuran determinadas formas de entender a la educación. Coincidimos con Mariana Ampudia cuando plantea que:

"...los fundamentos donde se apoyan estas iniciativas tienen como finalidad proponer una redefinición de la relación binaria de educación formal-no formal... Como decía Paulo Freire, la educación popular debe ser parte de la re-invención del poder popular... Esta afirmación implica pensar la escuela y la educación desde una nueva relación, las escuelas y los movimientos sociales, las escuelas como organizaciones sociales cuestionadoras de los saberes instituidos, sin falsos neutralismos, buscando trascender los límites del afuera y el adentro escolar, y por lo tanto desfetichizando sus fronteras y constituyéndolas como espacios en puro movimiento, acción colectiva y permanente circulación". (Ampudia; s/d)

De esta forma, los vínculos que se van tejiendo entre estudiantes y docentes son también contradictorios. Hay una exigencia de formalidad que los docentes sienten deben *cubrir*, y por otro lado, se van encontrando vías para gestar otras formas de relacionarse. Las asambleas entre estudiantes y docentes que mensualmente se dan en este bachillerato, cristalizan este intento de construir las normas de convivencia entre todos. En este sentido, el primer

entrevistados como sinónimo de educación tradicional. En nuestra opinión, ambos términos deben ser diferenciados para una mayor comprensión de los fenómenos que en este trabajo intentan desarrollarse.

documento de trabajo del Bachillerato Popular Roca Negra, escrito por el colectivo docente en febrero de 2008, decía en uno de sus párrafos: "La **construcción vincular** y el **trabajo grupal** son ejes centrales del Bachillerato. La democratización de las relaciones y la construcción de la confianza constituyen objetivos de trabajo".

Un *vínculo dialógico* entonces se va construyendo con esfuerzo, no sólo entre docentes y estudiantes, sino también entre docentes con experiencias en educación formal y quienes recién comienzan a transitar el camino de la enseñanza; entre docentes que hemos dado en llamar *militantes/activistas*[6] y docentes que no poseen una experiencia anterior en el movimiento. Tengamos en cuenta que al bachillerato también asisten a estudiar vecinos del barrio que anteriormente no habían tenido contactos con el MTD, y que muchos de sus docentes respondieron a la convocatoria abierta realizada a principios de 2008 sin haber tenido una experiencia previa de militancia.

Siguiendo a Virginia Manzano, podemos decir entonces que "Las categorías escolares redefinen las categorías políticas porque las sitúan en un universo familiar, doméstico y cotidiano..." (Manzano, 2006: 233). En este caso, al interior del bachillerato estas diferencias entre los sujetos no son denominadas de manera particular, sino que se intenta articular esas diferencias utilizando categorías como docente/estudiante (o bien "compañeras y compañeros del bachillerato", cuando se refieren al conjunto de estudiantes y docentes como integrando un mismo colectivo) son palabras que aglutinan un universo de sentidos distintos de acuerdo a las trayectorias de cada uno de los sujetos en juego. En este sentido, los militantes -tanto docentes como estudiantes- redefinen su identidad al interior del bachillerato.

Sin embargo, no podemos negar la existencia de un grupo dinamizador, "más activo, más dispuesto a asumir responsabilidades, a comprometerse en la organización colectiva" (T Rey; 2004: 38). Aunque desde la perspectiva en la que estos sectores construyen, se está muy lejos de la concepción de "vanguardia" de la izquierda tradicional. Si hay algo que caracteriza a la Nueva izquierda autónoma, es su vocación por multiplicar los cuerpos y las voces en la participación.

Algo que se desprende de las primeras entrevistas realizadas a algunos docentes (activistas y sin experiencias organizativas previas) es la percepción de los movimientos como instancias formativas y creadoras de una cierta lógica colectiva. Prácticas que apuntan a gestar desde lo cotidiano un nuevo tipo de vínculos. Aquello que hemos denominado comunidad. Los entrevistados reivindican esto remarcando el desempeño de aquellos alumnos que han pasado por esa experiencia con respecto al resto. Estos alumnos son vistos como *integradores*, son reconocidos por sus propios compañeros y se destacan por su participación y solidaridad en clase.

Veamos un ejemplo:

---

[6] Muchos de estos activistas integraron las áreas de formación de los movimientos. Fueron, por tanto, educadores populares de base.

C: Son ***lógicas completamente distintas***. Es lo que te contaba del grupo que tenía que hacer grupo y no podían ni siquiera acomodar las sillas para mirarse las caras, era ***gente que no venía del movimiento***. La gente que venía del movimiento ya tenía la ***dinámica*** incorporada.

V: La dinámica, el *dar la palabra*, la ***capacidad de diálogo***, de *debate*, la **capacidad *crítica***... zarpada! El poder cuestionar todo, cuestionarse a ellos mismos...

C: Y aparte tienen la ***idea de proyecto colectivo*** más metida. En cambio capaz que los estudiantes que no son del movimiento, y que cumplen con todo re bien, las carpetitas todo, pero siempre desde el lugar individual... Entonces es una ***apuesta*** dificilísima... En cambio los otros tienen la ***lógica del grupo...***

V: Eso al interior del aula te facilita el trabajo.

Entrevistadora: Claro, tenés tus interlocutores ahí…

V: Pero impresionante. Ellos mismos ya se manejan así, y lo toman como una ***responsabilidad política*** también, de promover eso al interior del aula. Por lo general los que participan en un movimiento o en el Frente no faltan nunca...

C: De hecho, ellos ***juegan roles inconcientes, integradores***, porque tenemos estudiantes que hacen dos trabajos; porque hacen un trabajo con el grupo tal, y hacen otro porque a aquel grupo les costaba. Que en realidad, ni uno mismo se pondría a hacer dos laburos...

V: Porque también **se va más allá de superarse individualmente**...

(Fragmentos de entrevista realizada en Junio de 2008 a dos docentes del Bachillerato Popular Roca Negra, una de ellas perteneciente también al MTD Lanús. Las negritas son nuestras)

Hablábamos de "lógicas de grupo", "proyecto colectivo" de los estudiantes que venían del movimiento. Si esta construcción al interior del bachillerato se constituye como "popular", es en el sentido de gestación de nuevas formas de relacionamiento social, de tipo comunitario, que para nada se escinden del proceso de luchas que se libraron en las calles en años anteriores. Sea por trabajo o educación, siempre lo que se da es una interpelación al Estado, ante su ausencia de políticas que garanticen los derechos sociales más elementales. Estas formas de relacionamiento social son, de alguna manera, producto de las prácticas que se dan desde hace años al interior de los MTD. En este sentido, el movimiento es visualizado como instancia formativa de los sujetos.

Siguiendo esta línea, el bachillerato de Roca Negra, así como otros bachilleratos populares, organiza las clases en torno a la idea de "colectivo". Las mismas están a cargo de al menos dos docentes que se constituyen como *pareja o colectivo pedagógico...* que consisten *"principalmente en que haya un trabajo colectivo también desde la docencia... La idea es que los espacios sean colectivos, que no haya espacios individuales de producción sino que, tanto las asambleas de estudiantes y docentes, las reuniones del equipo docente y el dictado de las materias mismas sean desde un colectivo: mínimo dos"* (Extracto de entrevista realizada a Mateo, docente y militante del FPDS).

El rol de las parejas pedagógicas es aportar diferentes miradas, una diversidad de enfoques acerca de los contenidos propuestos en cada materia. Durante el 2008, el funcionamiento del bachillerato estuvo organizado en materias entre las que se cuentan: matemáticas, biología, sociología, lengua y literatura, artes y oficios, psicología, inglés, educación cívica. Durante el 2009, las perspectivas son las de trabajar por materias, pero también por áreas. La decisión de

este cambio parte de la experiencia de un año de trabajo, y los intentos por articular contenidos de diversas materias en áreas específicas de trabajo colectivo (Ciencias sociales; Lengua y literatura/ Taller de Lectura escritura y metodologías de estudio; Proyecto Comunitario; Expresión Artística), además de las materias de Biología y Matemáticas.

Decíamos que lo popular era ese tránsito vivenciado al interior del bachillerato como "cornisa". Muchas fueron las discusiones antes de que se decidiera, finalmente, la elaboración de un cuaderno de evaluación. Este no tiene tanto que ver con la producción de una nota numérica, pero sí –como en la organización de toda actividad- existe un momento de balance/evaluación. Desde la E.P suele trabajarse el concepto de "planificación participativa". Toda actividad, entonces, tiene un momento de elaboración, desarrollo y balance final. Claro que en estos casos suele hacerse hincapié en el proceso colectivo. Así, no se da una relación unidireccional, jerárquica, en donde el docente (como sujeto portador del saber) "examina" al alumno. Más bien, la evaluación se da en el marco de una planificación participativa como un momento más en el desarrollo del proceso de aprendizaje, en el cual todos los sujetos participantes, ponen en juego sus opiniones acerca de los contenidos, las metodologías, el compromiso de cada uno en el desarrollo de las clases.

Fue una demanda de los estudiantes poder tener su boletín. Se pensó entonces en la elaboración de este cuaderno de evaluación, que tenga en cuenta los siguientes ejes para cada materia: 1) presencia en clase; 2) participación/compromiso; 3) actitudes con respecto al aprendizaje, a los compañeros/as, a los docentes. Lo grupal, lo vincular. 4) Cómo fue el proceso de aprendizaje. Cambios y resistencias a lo largo del trimestre. 5) Comprensión y articulación de los contenidos. Elaboración y síntesis propia.

También hubo nota numérica al final del año; sin embargo, al tener en cuenta el proceso de aprendizaje, esta pierde todo el sentido y la tensión de la "examinación". Además, los docentes también fueron evaluados. Los estudiantes pusieron en juego sus perspectivas acerca del modo en que se llevaron las clases, los contenidos propuestos para el desarrollo del año. Como dice la tapa del cuaderno (que más bien se asemeja a una "cartilla de formación" del MTD): "El aprendizaje lo construimos entre todos y todas desde roles diferentes".

La escuela tradicional plantea la examinación en términos de fin, de meta, muchas veces sin énfasis en el proceso que lleva a la consecución de esa meta, a la *producción* de un conocimiento que implique capacidad crítica y puesta en juego de los saberes previos. La producción de conocimiento se transforma así más en una evaluación constante a cargo de un alma bella e iluminada. En la examinación se pone en juego un ejercicio del poder que ya está naturalizado, un control del docente sobre el alumno que no implica necesariamente una reelaboración crítica de los contenidos trabajados. El estudiante se transforma así en receptor y no en productor. Es visto más bien como un espacio vacío que hay que llenar, el conocimiento como datos a incorporar y no como *producción* permanente.

No se niega aquí los diferentes roles que tanto docentes y estudiantes llevan adelante en el marco del bachillerato, pero en estas prácticas del hacer colectivo se habilita un espacio para poner en juego los diferentes saberes. La educación popular como herramienta para una transformación liberadora del sujeto. El docente, no es el único portador del saber, y por lo tanto, como reza una frase tantas veces escuchada: "no hay nadie que sepa todo, ni nadie que

no sepa nada". El problema en estas concepciones político-pedagógicas aparece cuando estos diferentes saberes no son puestos a jugar con otros, y esa puesta en común se transforma en un desafío permanente.

En este sentido, el rol docente está centrado más bien en una responsabilidad específica: la de la coordinación del proceso de aprendizaje. En un texto elaborado por los MTD en sus comienzos, podemos leer: "un mago es un mago y un educador popular es un educador popular. El coordinador no es un mago que hace aparecer lo que no hay milagrosamente. Se requiere un esfuerzo de diálogo entre las personas y el aporte del coordinador para avanzar en el proceso de conocimiento. No se avanza de la nada, nada sale de la galera. Los educadores populares hicimos un arreglo con Dios: él no hace talleres, y nosotros no hacemos milagros." (¿Qué es la EP?, Documento de trabajo, s/d)

¿Dónde se planifica esta coordinación? El trabajo docente, como dijimos, requiere de una especificidad, pero también se elabora colectivamente, no sólo en las parejas pedagógicas a cargo de cada clase, sino también en talleres y reuniones de trabajo docente. En estos encuentros mensuales, se comparten las experiencias vividas cotidianamente y los problemas que van surgiendo a lo largo del año. También es allí donde se discuten las cuestiones más políticas relacionadas con la articulación del bachillerato y el FPDS, o la coordinación en el espacio de Interbachilleratos[7].

Paralelamente, estos temas son conversados con los alumnos en las asambleas mensuales que ambos comparten. La práctica asamblearia, cotidiana en el caso de los MTD, tuvo que ser re-trabajada al interior del bachillerato. No es algo que se da espontáneamente sino que deben ser prácticas construidas permanentemente. Así, los acuerdos de convivencia, hace 8 o 10 años discutidos en los MTD y que hoy son cotidianos en estos ámbitos, tuvieron que ser rediscutidos al interior del bachillerato. Cada espacio en este sentido va construyendo sus propios acuerdos. En el caso del bachillerato, algunos de estos acuerdos surgidos de la asamblea, están presentes en las paredes del aula, escritos en carteles, unos en relación a los acuerdos de convivencia (Respeto entre compañeros; no subestimar a los otros; escucharnos cuando hablamos; no maltratarnos); otros orientados a tareas compartidas (la limpieza, el orden y el arreglo del lugar).

Para algunos estudiantes, durante las primeras semanas, resultaba incomprensible la ausencia de distintos elementos que hacen a la "formalidad" de un colegio. ¿Por qué, si es una escuela con título oficial, no hay director, secretario, preceptor, portera? Aquí es donde educación popular no se escinde de educación formal. Hacer las cosas de otra manera no implica "informalidad". No es que no se tenga un registro de faltas, que no se limpie, que no

---

[7] La Coordinadora Interbachilleratos nuclea diferentes bachilleratos populares entre los que se cuentan: Bachillerato Popular Barracas al Sur, Bachillerato Popular Chilavert, Bachillerato Popular Darío Santillán, Bachillerato Popular IMPA, Bachillerato Popular La Argentina, Bachillerato Popular La Dignidad, Bachillerato Popular Maderera Córdoba, Bachillerato Popular MOI, Bachillerato Popular Villa 21/24, Bachillerato Popular en Roca Negra, Bachillerato Popular Simón Rodríguez, Bachillerato Popular El Telar, Bachillerato Popular 19 de diciembre, Bachillerato Popular Los Troncos, Bachillerato Popular Rodolfo Walsh, Bachillerato Popular Las Palmeras, Bachillerato Popular Tierra y Libertad, Bachillerato Popular UST Arbolito, entre otros.

se hagan tareas administrativas, etc., sino que esas tareas se tratan de abordar colectivamente, entre todos (docentes y estudiantes).

La organización del espacio también fue cambiando durante el transcurso del año. En los primeros meses, las mesas y las sillas estuvieron ubicadas igual que en una escuela tradicional: una al lado de la otra, de frente al pizarrón. El pasaje a una organización del espacio más colectiva, también fue parte de un proceso. El cambio de los pupitres individuales, por dos grandes mesas redondas, facilitó la tarea.

Retomando aquello que decíamos más arriba, los bachilleratos no deben ser pensados en términos de ausencia de elementos, sino de resignificaciones y construcciones nuevas a partir de lo existente. Un ejemplo de esto que resulta interesante mencionar, es la reelaboración del formato de acto escolar y la redefinición de fechas históricas a destacar y trabajar en clase. El 26 de junio es un ejemplo de esto. Para esa fecha, los alumnos trabajaron en el marco de las clases de lengua y literatura, diarios y notas acerca de lo ocurrido, y cómo los hechos aparecían en el discurso periodístico y literario (teatro, poesía y novela) relacionado con la Masacre de Avellaneda. Este proceso de trabajo culminó con una clase abierta en los andenes de la Estación, durante la vigilia realizada el 25 de junio de 2008, a 6 años de los asesinatos de Kosteki y Santillán.

Otro ejemplo de estas prácticas resignificatorias, tiene que ver con la forma en que se realizó el cierre del año. Luego de una asamblea en donde cada uno compartió sus emociones y opiniones acerca de lo transcurrido desde los inicios de las clases; después de la cena, casi en medio del baile, una alumna preguntó: ¿No hay acto de fin de año?

4. Bachillerato y movimiento

La articulación de los conceptos de clase, territorio y comunidad, nos permiten reflexionar acerca de “lo popular”, dijimos. Vimos cómo lo comunitario se pone en juego en la cotidianeidad del Bachillerato. Ahora ahondaremos en los vínculos entre esta experiencia educativa y el movimiento que lo impulsó. Sus prácticas situadas en las barriadas, su identidad de clase.

Cuando en febrero de 2008 se convocó a conformar el equipo docente que empezaría las clases en marzo, se lo hizo desde el MTD, como una más de sus actividades. Cabe destacar que, desde el principio, los MTD se asumieron como una herramienta organizativa y de lucha de un sector de la clase trabajadora. Sector que, por las circunstancias históricas, centraba su lugar de organización en el territorio; es decir, en los barrios, villas y asentamientos.

También desde un principio, este sector de lo que más tarde sería denominado Movimiento Piquetero, tuvo como preocupación central la constitución de relaciones sociales que se insubordinaran contra las lógicas cotidianas y buscaran crear, si bien de manera acotada y a pequeña escala, los gérmenes de aquella nueva sociedad que se pretendía conquistar en un futuro. De alguna manera este será un rasgo distintivo de la Nueva Izquierda Autónoma.

Durante el transcurso del año 2008, por su dinámica el Bachillerato fue tomando vida propia. Así lo entendió el MTD. Por eso promocionó que el Bachillerato adquiriera una dinámica autónoma, dentro del Espacio Roca Negra, junto con los otros emprendimientos; como un nuevo trabajo territorial de base al interior del FPDS (que en esa zona se nuclea en la denominada Regional Sur I, donde confluyen los MTD de Lanús y Lomas de Zamora, junto con el Centro Popular Agustín Tosco de Remedios de Escalada).

En este sentido, se le presenta al "Bachi Roca" el desafío de articularse en dos frentes distintos: **territorialmente** con el MTD, en una apertura hacia el resto de quienes habitan el barrio; y en una **articulación de clase** como trabajadores de la educación, con los sindicatos docentes del distrito. También a los estudiantes, claro, se les abre esta perspectiva de articulación territorial: con los estudiantes de los colegios "formales", que en muchos casos luchan por las mismas reivindicaciones materiales que ellos: presupuesto para infraestructura y becas, por citar dos ejemplos que aparecieron con fuerza en las luchas de los secundarios durante el 2008. Por supuesto, otros sectores populares que en la zona trabajan desde una perspectiva cultural, comunitaria, también aparecen en el horizonte de articulación territorial.

De alguna manera, bachilleratos como el de Roca Negra son consecuencia del repliegue al que se vieron forzados los movimientos de protesta, luego de la asunción de Néstor Kirchner al gobierno. Como hemos dicho más arriba, este proceso de reconstitución de la institucionalidad luego de las intensas luchas llevadas adelante por los sectores populares entre 2000-2003, configura otro tiempo en el devenir de los movimientos territoriales.

A la lucha en las calles, la sucedió (o más bien se le sumó con más fuerza), el trabajo centrado en los barrios... una construcción en el cotidiano, orientada hacia el desarrollo territorial de los movimientos y, a la vez, en la organización de una articulación de carácter nacional como es el FPDS; lejos de la idea autocomplaciente de "socialismo en un solo barrio", como sostiene Miguel Mazzeo.

En este sentido nos parecen apropiadas las palabras de Rossana Reguillo, cuando afirma que "la vida cotidiana puede pensarse como un espacio clandestino en el que las prácticas y los usos subvierten las reglas de los poderes" (Reguillo;).

Si insistimos en las micropolíticas de la vida cotidiana es porque vemos todo un campo de intervención que los Bachilleratos como el de Roca Negra retoman de las prácticas anteriores que las impulsaron. En este sentido rescatamos las palabras de Deleuze y Guattari cuando sostienen que toda política "es *a la vez* micropolítica y micropolítica" (Deleuze y Guattari; 2004: 218).También la de los formalistas rusos, quienes alguna vez plantearon, en relación a la literatura, que su función era la de "desautomatizar" la vida cotidiana. "Una vez que las acciones llegan a ser habituales se transforman en automáticas" (Shklovski; 2004: 59), insistía uno de los referentes de esta escuela En este sentido, la "desautomatización" de la vida cotidiana es lo que permite a los bachilleratos constituirse como proceso, como camino en permanente cambio.

Políticas de minoría o "prácticas prefigurativas", para tomar las palabras que usan los protagonistas de esta experiencia para denominar estos intentos de combatir los mandatos sociales que son introyectados desde la infancia y que provocan la baja autoestima, la "queja",

la fragmentación de las experiencias individuales y colectivas, entre otras cosas. Mandatos a los que buscan atacar con un “cross a la mandíbula”, para decirlo con palabras de Roberto Arlt, o con un “golpe de martillo”, recostándonos en un lenguaje Nietzscheano.

Este ataque que no se postula como reacción, como resentimiento, sino como acción que intenta gestar “otra cosa”. Un golpe de acción y destrucción, como resistencia a lo dado y construcción de un nuevo tipo de “comunidad”.

Un *sujeto ético*, *alegre*, *creativo*, puede ser que sea lo que se está instituyendo en estas prácticas de lucha. Prácticas que no son puras, que conviven con sus limitaciones, sus miserias, sus desaciertos, sus retrocesos. No estamos hablando de “almas bellas”. Basta acercarse un tiempo, transitar sus cotidianeidades para deshacer rápidamente cualquier ilusión idealista. La autodisolución por aislamiento puede ser uno de los grandes riesgos. La captura por parte de los mecanismos estatales, seguramente, sea el otro.

5. Autonomía y Estado. La autonomía como potencia y no como idealización

> “La oficialización por parte del estado de los bachilleratos populares permite reconocer y financiar el funcionamiento de estas experiencias de educación popular de las organizaciones sociales, pero manteniendo la autonomía y la autogestión política y pedagógica de los mismos.” (E-mail de convocatoria al Bachillerato Roca Negra, 2008).

¿Qué implica plantear la autonomía de los bachilleratos populares en relación al Estado? ¿Cuáles son las implicancias de la “oficialización” de estas experiencias educativas por parte del Estado? ¿Cuáles son los límites entre autonomía y “oficialización”?.

El bachillerato Roca Negra, como tantos otros bachilleratos, plantea su autonomía con respecto al Estado en cuanto a la autogestión político-pedagógica de contenidos. Sin embargo, muchas de estas experiencias han comenzado a exigir recursos para el sostenimiento de las mismas (becas para los estudiantes, salarios docentes, fondos para el mantenimiento edilicio de los espacios) y emprendido gestiones para la “oficialización/legalización” de los títulos que se otorgan en estos bachilleratos.

Estos son impulsados como parte de un *trabajo/tarea militante*. Sin embargo, el objetivo de estas experiencias no implica pretender que el Estado financie una “escuela de cuadros para los militantes de los movimientos sociales” ni mucho menos. Desde los movimientos se visualiza que la lucha por el *cambio social* también implica una batalla en el terreno propio del saber. Un terreno, que al igual que en otros aspectos de la vida social, los sectores populares han sido excluidos.

La lucha contra el Estado, debe ser porque este asuma la responsabilidad de garantizar el DERECHO a una educación para todos. Derecho que, como casi todos los demás, debe ser “exigido”, conquistado por la movilización de los sectores populares. No debemos dejar de recordar que ese Estado que concede (y hasta a veces financia”, algunas iniciativas de los movimientos sociales), es el mismo Estado que reprime cuando tiene que hacerlo, respondiendo a los intereses de los sectores hegemónicos hoy en el poder.

"...esa es la relación tensa entre la autonomía y el Estado, porque si bien pregonamos la autonomía, también hay un hilo muy delgado de no terminar haciendo gratis lo que el Estado debería hacer con renta. Es decir, tapándole los baches al Estado y encima gratis... Y bueno, también ahí aparece el eje de la confrontación y de la lucha, que es estratégico también, no sólo en términos políticos sino también de concepción pedagógica. Siempre desde la EP se sostiene que los sujetos cuando luchan y se organizan se educan colectivamente de una forma mucho más sólida y mucho más veloz que cuando no hay procesos de organización y de lucha...".

"Ahí está la autonomía. Por eso la relación tensa, porque uno le exige al Estado que ponga plata, pero cuando el Estado quiere poner además de plata ideas y condiciones y cosas concretas que tienen que ver con afectar el proyecto y la organización de base de los trabajadores, ahí también es parte de la lucha. Por eso es una lucha más integral, no tanto en términos más instrumentales como la piensa o la pensaba la izquierda hace algunas décadas. No es sólo exigir que el Estado haga tal cosa, sino que también respete nuestra autonomía y nuestra iniciativa en las propias instancias de base en las que esas cosas se llevan adelante". *(Extracto de entrevista realizada a un docente y activista del Bachillerato Roca Negra)*

Es en esta lucha, la lucha por una educación pública, en donde se presenta como desafío el lograr articular a diferentes sectores (gremios docentes, escuelas públicas, bachilleratos populares, etc.) Muchas veces estás experiencias han sido visualizadas negativamente y criticadas por algunos sectores de los gremios. Cabría profundizar en los fundamentos de estas críticas, cosa que no haremos aquí pero que nos gustaría dejar planteadas a grandes rasgos. Al menos como problemas que merecen ser abordados.

Los bachilleratos populares no pueden ser pensados como negación del rol del Estado en garantizar una educación pública para todos los sectores de la sociedad. De lo que se trata es de crear una educación inclusiva de los sectores populares, ligada a las trayectorias de los movimientos sociales desde los que nacen estas experiencias. El saber también es parte de una lucha política más amplia, y por tanto, lo que anima a estas experiencias es la posibilidad de construir una educación que rompa las barreras de la escuela tradicional, y se mezcle en la multiplicidad de saberes de las clases populares. El aporte de los bachilleratos populares al conjunto de las experiencias educativas y a la lucha por una educación pública puesta al servicio de las necesidades sociales, debe ser rescatado en este sentido.

La idea de autonomía, entonces, despliega un universo de sentidos con respecto al Estado y el poder hegemónico, pero también potencia la visualización de lo cotidiano y de la praxis política como construcción alternativa a los poderes establecidos. Una insubordinación contra lo impuesto, subversión de lo existente y creación de nuevas formas de relación entre los hombres y mujeres. Por supuesto que estas prácticas conviven con tensiones, las cuáles a veces son vividas como fracasos o desafíos por delante. No pueden pensarse como prácticas puras, sino plagadas de contradicciones. Sin embargo, la autonomía aparece aquí como un valor que permite la libertad, condición *sine qua non* para una educación emancipadora.

6. Conclusiones

Citábamos al inicio de este trabajo una frase que decía: "Si dejamos de luchar porque los Bachilleratos sean populares, es probable que dejen de serlo." Volvemos a pensar en el espíritu de este trabajo y lo que intentamos decir, quizás con claridad y a veces desordenadamente. Para nosotros estas experiencias deben ser pensadas en su contexto. No podemos entender qué mueve a los sujetos en sus acciones, sin conocer su historia, sus

dificultades en el hacer político cotidiano. Los bachilleratos populares pueden y deben ser enmarcados dentro de un proceso y trayectorias más amplias de lucha emancipativa. Y, en este sentido, constituyen una *apuesta más*, cuyo foco central se relaciona con la disputa simbólica y concreta de la búsqueda por "otro tipo de educación". Esta búsqueda no se da sin sobresaltos, sin disputas por lo que implica ese otro tipo de educación.

El espacio-tiempo sobre el que se asientan estas experiencias está plagado de incertidumbres. Resulta significativo para nosotros, observar cómo la idea de *lo colectivo* hace más liviano ese tránsito hacia el anhelado *cambio social*. Transformación que, a diferencia de las décadas anteriores, ya no aparece como ineluctable al final del camino, sino como una posibilidad entre tantas otras. Ese otro "mundo posible" es pensado no como un modelo futuro a implementar, sino como el advenir de prácticas, pensamientos y deseos que ya circulan en el aquí y ahora. Una realidad en devenir, para decirlo en palabras de Karl Marx, que seguramente se irá redefiniendo en un constante fluir hacia el futuro.

La educación se transforma entonces, en herramienta liberadora de los sujetos, en rebeldía contra lo impuesto y en restitución de la autoestima ante tanto viento en contra. Terminar la escuela deviene posible para muchos que habían pensado que nunca más podrían hacerlo. No es que pensemos que la escuela tradicional cierra todas las puertas a los sectores excluidos, simplemente quizás la forma en que los bachilleratos populares encaran el proceso educativo, resulta más contenedora para muchas personas. Personas que, en esa búsqueda de un título, comienzan a sentirse, muchas veces, parte de un proyecto colectivo que trasciende lo escolar. Esperamos haber abierto, quizás en estas líneas, espacios desde los cuales poder reflexionar y poner en juego las tensiones con las que conviven estas experiencias.

Bibliografía

- Acha, Rodriguez, Mazzeo y otros (2007). *Reflexiones sobre poder popular.* Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Ampudia, Mariana (s/d). *El sujeto de la Educación para Jóvenes y Adultos. Territorialización y Desterritorialización de la periferia.*
- Colectivo de profesores del Bachillerato Popular "Las Dos Palmeras" – CEIP (s/d). *Interpelar al estado, construir poder popular. La experiencia de los bachilleratos populares.*
- Deleuze, Guilles y Guattari, Félix (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-textos.
- Elisalde, Roberto (s/d). *Estrategias y logros socioeducativos en Bachilleratos populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005).*
- Gluz, N.; Burgos, A.; Karolinski, M. (2008). Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial": la autonomía en cuestión. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de problemas latinoamericanos. Mar del Plata.
- Mazzeo, Miguel (2007). *El sueño de una cosa (Introducción al poder popular).* Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Reguillo, Rosana (s/d). *La clandestina centralidad de la vida cotidiana*.
- Semán, Pablo y Míguez, Daniel (editores) (2006). *Entre cumbias, santos y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente.* Buenos Aires: Biblos.
- Shklovski y otros (2004). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Thwaites Rey, Mabel (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo libros.